



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Läs- och skrivundervisning mot bakgrund av ett sociokulturellt perspektiv

Fallstudie på en skola i Nya Zeeland

Emma Qvarnström

LAU350

Handledare: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT06-2611-023



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen

Abstract

Examinationsnivå: C-uppsats, 10 poäng

**Titel: Läs- och skrivundervisning mot bakgrund av ett sociokulturellt perspektiv-
En fallstudie på en skola i Nya Zeeland**

Författare: Emma Qvarnström

Termin och år: Vårterminen 2007

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Handledare: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT06-2611-023

Nyckelord: läs- och skrivundervisning, sociokulturellt perspektiv, Nya Zeeland

Bakgrund: I Sverige har det uppmärksammats då och då att elever lämnar grundskolan utan att ha lärt sig läsa. Nya Zeeland förknippas ofta med en framgångsrik läs- och skrivundervisning, och därför känns det givande att ha fått ta del av deras sätt att undervisa och samtidigt utveckla min egen kompetens inom området.

Syfte: Syftet med mitt examensarbete är att fördjupa mig i Nya Zeelands läs- och skrivundervisning samt se hur lärarna utformar undervisningen.

Mina frågeställningar är:

Skulle man kunna förstå Nya Zeelands framgångsrika läs- och skrivundervisning mot bakgrund av ett speciellt teoretiskt perspektiv om lärande?

Vilka teorier om läs- och skrivutveckling bygger undervisningen på?

Hur uppfattar lärare att barn lär sig läsa och skriva, och hur möter de barn i deras läs- och skrivutveckling?

Metod: Jag har använt mig av en kombination av kvalitativa intervjuer och observationer. Datainsamlingen skedde under ett drygt två veckor långt studiebesök på en skola i Nya Zeeland. Där besökte jag fem lärare i deras klassrum och observerade deras undervisning samt utförde intervjuerna.

Resultat: Resultatet visar att det i Nya Zeelands läs- och skrivundervisning finns tydliga spår av ett sociokulturellt perspektiv på lärande samt att undervisningen bygger på flera olika teorier om läs- och skrivutveckling. Jag uppmärksammade fördelen med att lärarna inte låser sig vid en teori utan kombinerar teorin om avkodning och helspråkssyn. Lärarna utformar en undervisning som präglas av ett socialt samspel barnen emellan, lärande i meningsfulla sammanhang, lustfyllda aktiviteter och de bygger vidare på barnens tidigare erfarenheter. Därtill fokuseras på att barnen ska lära sig den alfabetiska principen och kunna koppla ljud till bokstav. Lärarna arbetar strukturerat med läs- och skrivundervisningen och känns medvetna om hur de ska möta barnen i deras läs- och skrivutveckling.

Innehåll

Abstract

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	7
2.2 Styrdokument och kursplan i svenska, Sverige	8
2.3 Läsandet och skrivande	9
2.4 Olika grundsyn vad gäller läsandet, skrivande och lärande	9
2.4.1 Reduktionistiskt och holistiskt paradigmet	9
2.5 Traditionell läs- och skrivundervisning inom det reduktionistiska paradigmet	10
2.5.1 Ljudmetod	10
2.5.2 Wittingmetoden	11
2.6 Läs- och skrivundervisning inom det holistiska perspektivet	12
2.6.1 Helspråkssyn	12
2.6.2 Storbok	12
2.6.3 LTG	12
2.7 Litteraturstudium om Nya Zeeland och dess läs- och skrivundervisning	13
2.7.1 Skolreformen	13
2.7.2 Utbildningssystemet	13
2.7.3 Läroplan	14
2.7.4 Styrdokument och kursplan i engelska	14
2.7.5 Teorier som ligger till grund för skolans läs- och skrivundervisning	14
2.7.6 Ramverk för barns läs- och skrivutveckling	15
2.7.7 Elevers nybörjarstrategier	16
2.7.8 Undervisningens utformning i Nya Zeeland	16
Gemensam läsning	16
Vägledad läsning	16
2.7.9 Kulturella aspekter i undervisningen	17
3. Metod	18
3.1 Val och motivering av metod	18
3.1.1 Intervju	18
3.1.2 Observation	18
3.2 Val av undersökningsgrupp	19
3.3 Beskrivning av undersökningsförfarande	19
3.4 Redogörelse av analysmetod	20
3.5 Diskussion om studiens tillförlitlighet	20
3.6 Etiska överväganden	21
4. Resultat	22
4.1 Intervjuer	22
4.1.1 Lärarnas teoretiska bakgrund och teorier som ligger till grund för undervisningen	22
4.1.2 Faktorer som påverkar ett barns läs- och skrivutveckling och hur det går till att lära sig läsa enligt lärarna	23

4.1.3 Lärarnas beskrivning av hur de lär ett barn läsa och skriva samt några centrala moment undervisningen	24
4.1.4 Nackdelar med Nya Zeelands läs- och skrivundervisning enligt lärarna	26
4.2 Observationer	27
4.2.1 Gemensam läsning	27
4.2.2 Vägledad läsning	28
5. Analys	29
5.1 Slutdiskussion och didaktiska konsekvenser	32
5.2 Förslag till fortsatt forskning	33
6. Referenser	34
Bilaga 1	

1 Inledning

Media har skrivit larmrapporter om elever som lämnar grundskolan utan att kunna läsa och skriva, och förfasar sig över att internationella och nationella undersökningar visar att svenska elevers läsförmåga generellt har försämrats. Skolverket skriver dock, utifrån undersökningen PISA¹ 2000, att svenska 15-åringar presterar signifikant bättre än OECD-genomsnittet vad gäller läsförståelse². Det finns dock en grupp av länder som presterar signifikant bättre än de svenska eleverna. I tidigare internationella undersökningar, t ex IEA-1991, låg svenska nio-åringar på en topplacering medan svenska 14-åringar i IALS-1995 placerade sig på en tredje plats. Skolverket påpekar dock det riskabla i att göra en jämförelse eftersom undersökningarna varit utformade på olika sätt samt vänt sig till olika åldersgrupper

(*Sammanfattning av PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*, Skolverket, s18). Utifrån PISA 2003 sammanfattar Skolverket att ingen betydande försämring av elevers läsförståelse kan urskiljas. Sverige tillhör fortfarande den grupp som ligger över genomsnittet av samtliga deltagande OECD-länder. Intressant är dock att i båda PISA-undersökningarna hamnar Nya Zeeland i den grupp som presterar betydligt bättre än Sverige (*PISA 2003 Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration*, Skolverket, s 10).

Under min lärarutbildning har jag vid ett flertal tillfällen stött på positiva ordalag om den framgångsrika läs- och skrivundervisningen i Nya Zeeland, vilket gjort mig nyfiken. Vad är egentligen bakgrunden till deras fina resultat och vad kan vi lära av Nya Zeelands läs- och skrivundervisning? Som blivande lärare känns det viktigt att ha med sig många olika verktyg för att ta sig an den viktiga uppgiften att lära barn läsa och skriva. Om det är något jag lärt mig under utbildningen så är det just att barn är olika och lär på olika sätt, vilket kräver att jag som lärare har ett brett register för att kunna möta alla barn i deras utveckling. Myrberg (2003) skriver i sin rapport från "Konsensusprojektet" att många lärare med en bred och gedigen kunskapsbank kring barns tidiga läs- och skrivutveckling snart går i pension. Detta bortfall i kombination med att det i 90-talets lärarutbildning ingått betydligt mycket mindre undervisning i läs- och skrivutveckling gör att det känns mycket angeläget att skriva mitt examensarbete om just detta ämne. Mina VFU-erfarenheter under utbildningen säger mig att många elever möter en traditionell läs- och skrivundervisning där lust- och meningsfyllda sammanhang inte är i fokus, vilket jag tror är mycket betydelsefullt i en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Jag har under min lärarutbildning fått bilden av att Nya Zeelands läs- och skrivundervisning utgör ett alternativ till den traditionella läs- och skrivundervisningen som bygger på teorin om avkodning. Deras undervisning sägs till skillnad från avkodningsteorin vara baserad på helpråkssynen där man i meningsfulla sammanhang utgår från helheten av text och ord och därifrån går till dess delar. I den första mailkontakten med min kontaktperson inom lärarutbildningen vid Wellingtons universitet fick jag dock reda på att man inte längre använder enbart helpråkssynen för att beskriva sin läs- och skrivundervisning. Min

¹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) gör undersökningar för att mäta hur väl elever i slutet av grundskolan förvärvat kunskaper som krävs för att bli en aktiv samhällsmedborgare. (*PISA 2000. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration*, Skolverket, s 3)

² Läsförståelse beskrivs som: "Elevers förmåga att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och kunna delta i samhället." (*PISA 2000 Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration*, Skolverket, s 10)

kontaktperson framhöll att det snarare handlar om att man kan se kopplingar till ett sociokulturellt perspektiv om lärande i läs- och skrivundervisningen. Detta gjorde mig nyfiken på att få ta del av Nya Zeelands nuvarande läs- och skrivundervisning och se vilka teorier den grundar sig på.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att fördjupa mig i Nya Zeelands läs- och skrivundervisning samt se hur lärarna utformar undervisningen.

Mina frågeställningar är:

Skulle man kunna förstå Nya Zeelands läs- och skrivundervisning mot bakgrund av ett speciellt teoretiskt perspektiv om lärande?

Vilka teorier om läs- och skrivutveckling bygger undervisningen på?

Hur uppfattar lärare att barn lär sig läsa och skriva, och hur möter de barn i deras läs- och skrivutveckling?

2 Litteraturgenomgång

Den första delen av litteraturgenomgången behandlar det sociokulturella perspektivet på lärande samt en beskrivning av vad den svenska skolans styrdokument och kursplan i svenska säger om läsning och skrivning. Sedan presenteras olika teorier om läs- och skrivutveckling, vilka präglar läs- och skrivundervisningen i Sverige. Därefter följer ett litteraturstudium om Nya Zeeland och dess utbildningssystem, styrdokument och kursplan i engelska. Där beskrivs även vilka teorier om läs- och skrivutveckling som ligger till grund för den nyzeeländska läs- och skrivundervisningen och hur undervisningen utformas.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

I ett sociokulturellt perspektiv ses lärandet som något som sker individer emellan och i relation till en social praktik. Själva situationen blir en del av lärandet. Lärandet ses inte som enbart ett kognitivt fenomen utan även som sinnligt och socialt, vilket gör sammanhanget och situationen till betydelsefulla komponenter i lärandet (Carlgren, 1999, s 12).

I ett sociokulturellt perspektiv ligger huvudfokus snarare på att studera de sociokulturella sammanhang som vi som individer bidrar till att skapa och hur vi gör för att skapa dem. Hur ser sammanhangen ut, vilka villkor råder, hur deltar man i de här sammanhangen och vad bidrar man med? Detta är några typiska frågeställningar inom ett sociokulturellt studium (Liberg, 2006, s 21).

Det sociokulturella perspektivet kopplas samman med den ryske psykologen Lev S. Vygotskijs idéer som han formulerade i 1920-30-talets Sovjetunionen. Under den tiden var de mest vedertagna uppfattningarna kring lärande grundat i behaviorismen och lite längre fram i kognitivismen. Vygotskijs tankar utgjorde ett alternativ till dessa dominerande tanketraditioner (Säljö, 2000, s 48). Sättet att se på utveckling skiljer sig tydligt mellan det sociokulturella perspektivet och det kognitivistiska med Piaget som företrädare. Piaget var en schweizisk forskare vars tankar inspirerat synen på lärande och utveckling. Den piagetanska synen menade att alla människor är på väg mot samma mål, en nivå av tänkande som anses universell. Människans utveckling är något som sker individuellt hos individen och påverkas inte särskilt av sociala, kulturella faktorer (Säljö, 2000, s 68).

I ett sociokulturellt perspektiv anses inte människans utveckling styras helt av den egna aktiviteten, utan påverkas även av aktiviteter i samspel med andra människor och miljön. ”Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss - ofta helt oavsiktligt – att förstå hur världen fungerar och skall förstås” (Säljö, 2000, s 66). Genom dessa erfarenheter lär vi oss att förstå olika fenomen och att samspela så som det förväntas av omgivningen. För barnet sker detta ofta genom leken i ett tidigt stadium. Titt-ut-leken med den vuxne lär barnet grunderna i ett socialt samspel, kommunikativ turtagning och vad som är roligt. Barnet socialiseras in i kulturella mönster och språket har en betydande funktion. Språket och kommunikationen ses som en länk mellan barnet och omgivningen och bidrar till att barnet utvecklar en förståelse för sin omgivning och hur saker och ting där fungerar (Säljö, 2000, s 67). ”I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer” (Säljö, 2000, s 68).

Inom den sociokulturella synen på lärande finns ingen slutpunkt för en människas utveckling. Eftersom de kulturella redskapen i form av språkliga och fysiska artefakter ständigt förändras och utvecklas kommer människans kunskaper och tänkande också ständigt utvecklas. Ny teknik och nya kunskaper medför att nya förutsättningar skapas vid byggandet av ett hus, skrivandet av en text eller undervisningen i skolan. Det är de fysiska och tankemässiga redskapen, som människan har tillgång till och behärskar, som är avgörande för utvecklingen (Säljö, 2000, s 71). Säljö (2000) beskriver att människor lär sig olika saker i olika kulturer beroende på vilka artefakter som finns tillgängliga. Den som lärt sig räkna med en kulram kan utan svårigheter multiplicera sju-siffriga tal och med ett mikroskop kan vi se saker som vore omöjligt med bara ögat (Säljö, 2000, s 72). Säljö (2000) menar: "...- i ett sociokulturellt perspektiv har människors förmåga att lära och att utvecklas – såväl kollektivt som individuellt – ingen bestämd gräns. Vi skapar hela tiden redskap med vars hjälp vi kan lösa fysiska och intellektuella problem" (Säljö, 2000, s 73).

Vygotskij beskriver hur ett barns utveckling påverkas av inläringen i det han kallar barnets potentiella utvecklingszoner. "Dessa anger vad barnet kan klara av att göra med hjälp av andra. Barnet kan imitera handlingar som går utanför dess egen potential samt införliva dessa genom att använda de nya kunskaperna i meningsfulla sammanhang" (Carlgren, 1999, s 13). Vygotskij menar att det är intressant att definiera två olika nivåer i ett barns utveckling. Han benämner dem *den aktuella utvecklingsnivån* och *nivån för potentiell utveckling*. Det är mellan dessa nivåer som den proximala utvecklingszonen finns. Genom imitation, som Vygotskij menar har en viktig roll för inläring, lär sig barnet saker som ligger utanför den aktuella utvecklingsnivån. "Genom att använda imitation kan barn göra mycket mer i kollektiv aktivitet eller under vuxnas ledning" (Sandström Kjellin, 2004, s 42). Processen som sker i den proximala utvecklingszonen där barnet får stöd av en vuxen för att klara en aktivitet som ligger över den egna nivån kallas scaffolding (Sandström Kjellin, 2004, s 42).

2.2 Styrdokument och kursplan i svenska, Sverige

I 1994 års *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* framhålls att eleverna ska få utveckla sin språkliga förmåga genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Alla elever ska efter genomgången grundskola: "behärska det svenska språket och kunna lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift" (Utbildningsdepartementet, 1994, s 10). Därtill ska skolan ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och särskilt stötta de elever som har svårt att nå målen (Utbildningsdepartementet, 1994, s 4). Skolan ska även sträva efter att eleverna känner sig trygga och känner en lust till att lära (Utbildningsdepartementet, 1994, s 9).

I kursplanen för svenska beskrivs ämnet som centralt för allt arbete i skolan och det fortsatta livet. En elevs språkutveckling anses som en av skolans viktigaste uppdrag. Språket ges en viktig betydelse för allt lärande och anses vara grunden till att lära sig nya begrepp och att se sammanhang. Språkutvecklingen anses ske i ett socialt samspel och genom att eleverna får använda sitt språk i meningsfulla sammanhang. Kursplanen lyfter också fram vikten av att kunna hantera, värdera och tillgodogöra sig skriftlig text i dagens samhälle (Skolverket, *Kursplan i svenska*, 2000).

2.3 Läsa och skriva

Vad innebär det egentligen att kunna läsa och skriva? Det handlar om förmågor som många av oss tar för givet, och som krävs i många situationer, t ex för att kunna vara delaktig i samhällslivet.

Grammatiskt läsa och skriva

Denna typ av läsa och skriva utvecklas när barn möter ljudningsteknik som undervisningsform. Barnet lär sig att varje bokstav har ett visst namn, form och ljud. De får också lära sig att bokstäver i ett ord står i en viss ordning och att ordet därmed har ett visst uttal. Samma bokstäver kan i en annan ordning stå för ett helt annat ord (Liberg, 2006, s 25). Ljudningstekniken innebär att barnet uppmanas ljuda ihop bokstäverna i ett ord och lyssna vad det blir. Man får också lära sig att ett och samma ljud kan stavas på olika sätt, ex kungens *hov* – fiskhåv. Dessa aktiviteter leder till att barnen lär sig hur man hanterar bokstäverna grammatiskt riktigt. En del barn lär sig läsa och skriva på det här sättet. Det grammatiska läsandet och skrivandet fungerar som en stödstruktur för att läsa och skriva. Andra stödstrukturer kan vara att skapa förförståelse för det man läser, dra slutsatser från textens sammanhang och tillhörande bilder eller att ställa frågor om det man läser eller skriver (Liberg, 2006, s 26 – 27).

Effektivt läsa och skriva

Den här sortens läsa flyter på utan att barnet behöver stanna upp och ljuda sig fram. Läsningen bjuder in barnet i den skriftspråkliga världen, som ständigt finns runt omkring oss i form av texter av olika slag och skepnad. Liberg (2006) jämför denna typ av läsa och skriva med det vardagliga talandet och lyssnandet när vi människor umgås. Det handlar om att skapa och återskapa den värld vi befinner oss i - ett sorts meningsskapande för att skaffa information, meddela något viktigt eller uppleva något roligt.

Även den som behärskar effektivt läsa och skriva stöter ibland på ord han/hon inte kan tyda eller stava. Det finns då olika stödstrukturer som kan användas. Det effektiva läsandet kan gå över till grammatiskt läsa för att lösa problemet. Det grammatiska läsandet utgör då en bra teknisk stödstruktur för att kunna lösa problemet på egen hand. Det grammatiska läsandet och skrivandet fungerar som ett medel för att nå målet som är: effektivt läsa och skriva (Liberg, 2006, s 27-30).

2.4 Olika grundsyn vad gäller läsa, skriva och lära

I Sverige, och internationellt, har det länge funnits två läger inom debatten kring barns tidiga läs- och skrivutveckling och de kvarstår delvis fortfarande. Jag kommer i min litteraturgenomgång att presentera vilka de olika perspektiven är samt ge några exempel på hur undervisningen i Sverige kan se ut utifrån de olika teorierna. Även om jag, och delar av de teorier och den forskning jag presenterar, är övertygad om att skrivning och läsning utvecklas parallellt har jag dock som avgränsning valt att fokusera mest på läsning.

2.4.1 Reduktionistiskt och holistiskt paradigm

När man diskuterar barns läs- och skrivutveckling kan det grunda sig i ett *holistiskt paradigm* eller ett *reduktionistiskt paradigm*. I det holistiska paradigmet utgår man från att helheten är större än summan av delarna och att delarna ska förstås utifrån helheten. Det reduktionistiska paradigmet menar tvärtom att komplexa fenomen kan förklaras genom att ses som ett resultat av enklare fenomen. Inlärningssvårigheter ses som individrelaterade och neurologiska i det reduktionistiska paradigmet (Persson & Sahlström, 1999, s 6). Inom det holistiska paradigmet

ingår exempelvis den konstruktivistiska teorin som menar att kunskap skapas av varje individ och vävs samman med personens tidigare erfarenheter. Även den socialinteraktionistiska teorin ingår i detta paradigm, vilken anser att kunskap växer fram i samspelet med andra. Individen ses som aktiv och är med och påverkar i lärandeprocessen (Persson & Sahlström, 1999, s 7).

Utifrån de olika forskningsparadigmen som nämndes i föregående stycke har läs- och skrivundervisningen sett olika ut i Sverige. Det reduktionistiska paradigmet och dess teorier har dominerat läs- och skrivundervisningstraditionen. Läsning delas upp i delar och det handlar om att avkoda eller stava enstaka ord rätt (Persson & Sahlström, 1999, s 10). Ulrika Leimars undervisningsmodell LTG från 70-talet hör hemma i det andra forskningsparadigmet och ger uttryck för en konstruktivistisk och interaktionistisk teori (Persson & Sahlström, 1999 s 11). Leimars tankar kan kopplas till Vygotskij som betonar språkets betydelse för tänkandet, samt hur viktigt det sociala samspelet är för utveckling och lärande (Persson & Sahlström, 1999, s 13).

Den traditionella läs- och skrivundervisningen som jag presenterar i nästa stycke kan sägas ingå i det reduktionistiska paradigmet. Därefter följer en presentation av andra undervisningsmodeller som hör hemma i det holistiska paradigmet.

2.5 Traditionell läs- och skrivundervisning inom det reduktionistiska paradigmet

Liberg (2006) beskriver traditionell läs- och skrivundervisning som dominerad av ett individualpsykologiskt synsätt. Inläringen inom detta perspektiv ses först och främst som en individuell aktivitet där individens tankestruktur förändras. Liberg hänvisar till Piaget som menar att inläring handlar om att individens interna tankestruktur modifieras och utvecklas genom en ackommodationsprocess (Liberg, 2006, s 138). Elevens individuella prestationer sätts i centrum för undervisning enligt ett individualpsykologiskt synsätt. Undervisningen grundar sig inte nödvändigtvis i naturliga och sociala sammanhang. Läsning och skrivning lärs istället ut som isolerade färdigheter. Liberg (2006), som företräder det holistiska perspektivet uttrycker kritiskt att, barn som stöter på denna typ av undervisning kan ha svårt att förstå syftet med att lära sig läsa och skriva och se det som något meningsfullt. De barn som stöter på problem med att lära sig läsa och skriva anses vara ansvariga för problemet själva. De behärskar inte den teknik som används när man läser eller är oförmögna att utveckla de interna kunskapsscheman som krävs för att lära sig läsa och skriva. De åtgärder barnet möter kan bestå av att man skjuter upp läs- och skrivinläringen eller sätter in kompensande uppgifter för att fylla de luckor som finns. Liberg (2006) menar att man snarare bör ta hänsyn till faktorer som interaktionen mellan elev – lärare, den lärande situationen samt val av text för att hjälpa barnet som stöter på problem i läs- och skrivutvecklingen.

2.5.1 Ljudmetoden

Undervisning enligt det individualpsykologiska synsättet brukar kallas *ljudmetoden*, vilken grundar sig på teorin om avkodning. Inom denna metod innebär läskunnighet att barnet behärskar det alfabetiska systemets huvudprinciper, att se sambandet mellan ljud och alfabetets bokstäver. Man utgår från delarna i ett ord – bokstäverna – och sätter ihop deras ljud för att kunna läsa ordet. Det finns en tanke om att börja med fonologiskt lätta ljud som är enklare att binda samman. Barnet presenteras för bokstäverna i en medveten ordning så att de med liknande ljud, t ex u och y, b och p, inte kommer efter varandra (Längsjö & Nilsson,

2004, s 23). Vokaler med långa ljud och konsonanter som kan hållas ut (m, s, l, v, r) får barnet lära sig i början. Utifrån dessa bokstäver sätts sen ord ihop som barnet får träna att läsa. Det handlar ofta om ord som inte ingår i barnets eget språk (Längsjö & Nilsson, 2004, s 24).

Ingvar Lundberg är den förgrundsfigur som ofta sammankopplas med ljudmetoden. Lundberg (1989) gör en tydlig skillnad mellan det talade och det skrivna språket. Han menar att talspråket utvecklas spontant hos alla barn som lever i en miljö där språket används. Skriftspråket däremot är svårare att lära sig och kräver undervisning. Lundberg beskriver fyra olika stadier i ett barns språkutveckling. Det första stadiet kallar han *pseudoläsning* och innebär att barn känner igen vissa ord när de förekommer i sitt rätta sammanhang, t ex mjölkkartongens MJÖLK, eller Mc Donalds-skylden. (Lundberg, 1989, s 189). Nästa stadium är det *logografiska stadiet* och nu behandlas orden som bilder. Barnen har inte knäckt den alfabetiska principen utan känner igen orden som en helhet. Under det *alfabetiska stadiet* lär sig barnen att behärska den alfabetiska grundprincipen. För att bli läs- och skrivkunnig menar Lundberg att det är en grundförutsättning att förstå hur bokstäverna symboliserar fonemen, de minsta språkliga byggstenarna. Rim och ramsor från tidig ålder kan hjälpa barnen att lättare knäcka koden (Lundberg, 1989, s 191). Det slutliga stadiet kallas det *ortografiska stadiet* och innebär att ordavkodningen automatiserats. Orden känns igen snabbt och automatiskt utan att barnet behöver ljuda sig fram. Mer fokus kan nu ägnas åt att förstå och tolka texten (Lundberg, 1989, s 192).

Lundberg och Herrlin (2003) beskriver också fem olika dimensioner som finns med i ett barns språkutveckling. Dimensionerna som finns med i ett barns språkutveckling är följande:

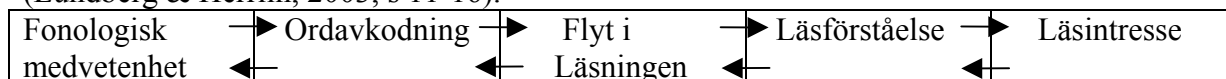
Fonologisk medvetenhet: Förmåga att höra vilka ljud som bygger upp ett ord, och förstå hur bokstäverna representerar språkljud.

Ordavkodning: ”Knäcka koden” och kunna läsa av nya ord.

Flyt i läsningen: Resultat av en automatiserad ordavkodning och större förståelse för texten.

Läsförståelse: Läsaren använder sina tidigare erfarenheter för att skapa en innebörd av texten.

Läsintresse: Lust och glädje är viktiga komponenter för att nå en lyckad läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2003, s 11-16).



(Figuren fritt utformad efter Lundberg & Herrlin, 2003)

Alla barn följer inte detta utvecklingsförlopp rakt av, utan rör sig fram och tillbaka mellan dimensionerna. Det är således inget enkelt rätlinjigt förlopp, utan barnet går ibland tillbaka för att repetera och öva mer i en tidigare fas (Lundberg & Herrlin, 2003, s 6-7). Det finns även en ömsesidighet och ett samspel mellan läsningens olika sidor som dimensionerna beskriver. En utvecklad fonologisk medvetenhet främjar ordavkodningen, samtidigt som en god ordavkodning gynnar den fonologiska medvetenheten samt flytet i läsningen. Flyter läsningen är det lättare att förstå innehållet, vilket är grunden för att bygga upp ett läsintresse. Samtidigt bidrar en god läsförståelse till bättre flyt i läsningen (Lundberg & Herrlin, 2003, s 9).

2.5.2 Wittingmetoden

Ytterligare en undervisningsmodell som hör hemma i den traditionella läs- och skrivundervisningen är Wittingmetoden. Denna metod kallas även den psykologingvistiska metoden och de två grunddragen är symbolfunktion och förståelse. Symbolfunktionen beskrivs som teknisk och måste automatiseras. Förståelsen är dock kreativ och dynamisk och går inte att automatisera. Även i denna metod lärs vokaler och konsonanter in i en speciell ordning. När alla vokaler lärts in börjar sammanljudningen. Bokstavskombinationerna skrivs

på ett speciellt sätt i spalter under varandra, för att det ska bli tydligt var en kombination slutar och en annan börjar. Förståelsen övas genom att barnen när de ljudar samman lyssnar efter om någon av kombinationerna står för ett ord som de känner igen. Denna metod har av vissa ansetts som en passiviserande pedagogik med drag av ”meningslöshet” och ”utantilldrill”(Längsjö & Nilsson, 2004, s 29).

2.6 Läs- och skrivundervisning inom det holistiska perspektivet

2.6.1 Helspråkssyn

Denna syn ger uttryck för ett holistiskt förhållningssätt till lärande som har sina rötter i humanistiska och sociokulturella strömningar (Lindö, 2005, s 154). Språket ses som ett centralt tankeredskap i allt lärande och är något som utvecklas både individuellt och i samspel med andra. Språkutveckling rör sig om en meningsskapande process i det sammanhang och kultur som vi befinner oss i. Enligt helspråkssynen lär sig barn att läsa genom att skriva och att skriva genom att läsa i relevanta och intresseväckande sammanhang. Vuxna utgör viktiga förebilder för barnet som lär sig läsa och skriva. Det är betydelsefullt att de vuxna runt barnet visar tilltro till barnets förmåga samt inser att det finns många olika sätt att lära sig på. Den språkliga utvecklingen gynnas genom att man utgår från barnets erfarenheter och intressen, uppmuntrar barnets framsteg, låter barn lära av varandra, synliggör lärandet samt bygger vidare på det barnet redan kan (Lindö, 2005, s 155). När det gäller att knäcka koden för att lära sig läsa menar helspråkssynen att barnen börjar med helheten och går till delarna. Först ser man till textens mening och innebörd, och sen går man vidare till att uppmärksamma ord som känns igen som ordbilder. Därefter börjar man leta efter delar av ord (stavelser) och till sist kommer man till att känna igen enstaka bokstäver (Lindö, 2005, s 160).

2.6.2 Storbok

I en helspråksinspirerad undervisning används ofta gemensam läsning av en bilderbok i stort format. Den s.k. storboken kommer ursprungligen från Nya Zeeland och skapades av Don Holdaway. Lindö (2005) beskriver att man genom en undersökning bland barn som tidigt lärde sig läsa fann att alla barnen haft en hemmiljö präglad av barnlitteratur och högläsning. Barnen hade fått en naturlig kontakt med läsandet i en trygg miljö med goda förebilder. Storboken skapades i ett försök att efterlikna denna sorts läsning. Genom att förstora boken och texten är det enklare att samlas för gemensam läsning i en större barngrupp. Vid de lustfyllda lässtunderna får barnen exempelvis öva på att förutspå vad som kan hända i berättelsen och leta ledtrådar i illustrationerna (Lindö, 2005, s 158). Storböckernas text har ofta en repetitiv struktur för att barnen ska lära sig känna igen ordbilder (Lindö, 2005, s 157). Meningen är att storboken ska läsas många gånger för att barnen ska bli bekanta med texten. Varje gång boken läses fokuseras olika lässtrategier och barnen uppmuntras att utforska bild och text tillsammans (Lindö, 2005, s 159).

2.6.3 LTG

Ulrika Leimar utvecklade på 60-talet LTG-metoden, Läsning på talets grund, eftersom hon var missnöjd med den rådande traditionella läsundervisningen, som hon menade var otillräckligt verklighetsanknuten, stimulerande och motiverande. Hon ansåg även att den gav litet utrymme för att kunna individualisera undervisningen. I tankarna inspirerades hon av John B Carrol som menar att barns läsutveckling gynnas av användandet av texter som ligger nära barnets talade språk. Under 1960-talet genomförde Leimar försöksundervisning där hon ville: ”pröva att lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan i stället bygga på barnens eget språk och deras fria personliga skapande” (Längsjö & Nilsson, 2004, s 30). Metoden bygger på att läraren tillsammans med barnen i klassen skriver en text utifrån en gemensamt

upplevd händelse. Först förs ett samtal kring händelsen, som sedan mynnar ut i en diktering där barnen formulerar meningar som läraren skriver ned på ett blädderblock. När texten är färdig körläses den. Sedan har läraren stor möjlighet att individanpassa den fortsatta bearbetningen av texten och låta barnen t ex leta upp alla S i texten, ringa in ord med dubbelteckning eller skriva en fortsättning på texten. Leimar hade genom sin metod för avsikt att gå från helheten (texten) till delarna (ord och/eller ljud) och åter till helheten (Längsjö & Nilsson, 2004, s 31).

Sammanfattningsvis kan vi se att teorier om läs- och skrivutveckling i Sverige grundar sig i två helt skilda paradigmen vilket gör att undervisningen utformas på olika sätt. Den traditionella läs- och skrivundervisningen i Lundberg och Herrlins anda (2003) handlar om avkodning och utgår från delarna och går mot helheten. Helspråkssynen utgår tvärtom från helheten och går till delarna och betonar att lärandet ska ske i meningsfulla sammanhang. Den svenska läroplanen och kursplanen i svenska ger uttryck för ett sociokulturellt perspektiv genom att betona språkets betydelse för allt lärande, och språkutvecklingen anses ske i ett socialt samspel.

2.7 Litteraturstudium om Nya Zeeland och dess läs- och skrivundervisning

Nya Zeeland är ett land uppdelat i två öar, Nord- och Sydön, som tillsammans inte är mycket större än Norrland till ytan men lika långt som Sverige. Nya Zeeland har ca 3,6 miljoner invånare, varav runt 13% utgörs av maorier som är landets ursprungsbefolkning. 1840 blev Nya Zeeland en brittisk koloni vilket starkt påverkat landets utveckling. 1877 utformades skolsystemet med brittiska samt amerikanska influenser. Maorier har haft tillgång till skolgång mer än 100 år, men länge togs ingen hänsyn till deras kultur och språk. Det har dock skett en förändring på senare år, och idag är både engelska och maori de officiella språken. Fortfarande är det dock betydligt färre maoribarn som går vidare till högre utbildning (Ellmin, 1997, s 17-18).

2.7.1 Skolreformen

Som en reaktion på en skola som var alltför byråkratisk, stelbent och ovillig till förändring drogs 1994 riktlinjer upp för en ny skola. Det kom att innebära en radikal och snabb förändring av hela utbildningssystemet. Det satsades mängder av resurser på personal, klassrumsmiljö och läromedel för att bygga den nya skolan inför 2000-talet (Ellmin, 1997, s 20). Skolans styrning och ledning har varit central i reformarbetet. Skolan hade sedan länge varit mycket centralstyrd och byråkratisk, vilket man nu ville förändra. Försök till förändring kunde man se redan på 1980-talet då det visade sig att de jämlikhetsmål skolan satt upp inte uppfylldes. Det fanns även kritik mot bristande kvalitet i undervisningen och att för få läste vidare på högre nivå (Ellmin, 1997, s 27). 1988 kom en utredning *Adminestring for excellence* med förslag om hur man skulle förändra skoladministrationen. Därmed lades grunden för en förändring av hela utbildningssystemet. Antalet beslutsnivåer minskade och pengar och makt placerades närmare de verksamma inom skolan. Den nya strukturen är plattare och mindre hierarkisk. De enskilda skolorna förfogar över stor makt och mycket inflytande genom en lokal styrelse med föräldramajoritet, vilken har ansvar för ekonomi och resultat.

2.7.2 Utbildningssystemet

Det nyzeeländska utbildningssystemet är uppbyggt på ett liknande sätt som det svenska och består av:

- förskoleverksamhet
- de obligatoriska skolformerna (grundskola),

- de frivilliga skolformerna (gymnasiet) samt
- eftergymnasial utbildning (universitet, högskola, institutioner eller inom företag).

På senare år har förskolans viktiga roll betonats vad gäller barns sociala och intellektuella utveckling. Sedan slutet av 1980-talet ligger ansvaret för förskola på utbildningsdepartementet och inte socialdepartementet som tidigare.

Den obligatoriska skolgången förlängdes i och med reformen från 9 till 10 år. Alla barn börjar skolan i samband med att de fyller 5 år, oftast dagen efter födelsedagen. Skolåret är uppdelat i 4 terminer och barnens skoldag sträcker sig mellan 9 och 15.00 oavsett ålder. Dagarna är längre och fler för ett nyzeeländskt barn och jämfört med en svensk 16-åring har elever i Nya Zeeland fått nästan 3000 fler klocktimmar undervisning (Ellmin, 1997, s 20-23).

2.7.3 Läroplan

I Nya Zeelands utbildningssystem finns tydliga mål som handlar om elevernas rätt att utvecklas, rätten till stöd, tillgång till viktiga kunskapsområden samt att erkänna och ta hänsyn till olika kulturer i samhället. Läroplanerna är utformade för att fungera som tydliga måldokument med riktlinjer för inläring och undervisning för alla elever oavsett etnisk eller kulturell bakgrund (Ellmin, 1997, s 42).

Läroplanens olika delar skapar en helhetssyn på utveckling och ser människan som en tänkande, kännande och handlande människa i samspel med miljön. Det handlar om ett synsätt där människan påverkas av den miljö hon lever i, men också själv påverkar miljön hon verkar i (Ellmin, 1997, s 48).

2.7.4 Styrdokument och kursplan i engelska, Nya Zeeland

Enligt den nyzeeländska läroplanen ses elevers språkutveckling som mycket viktig för den intellektuella och sociala utvecklingen. Det är viktigt att eleverna utvecklar förmågan att kunna använda språket, kunna uttrycka sig, lyssna, läsa samt kritiskt analysera budskap från t ex TV, film och datorer. Det anses nödvändigt att kunna tillgodogöra sig språk i tal och skrift i olika former för att ha möjlighet att vara delaktig på ett fullvärdigt sätt i arbets- och samhällsliv (Ellmin, 1997, s 44). Enligt kursplanen i engelska är det viktigt att läs- och skrivundervisningen tar vara på elevernas olika kulturella bakgrund och ser till varje individs specifika behov. Uttryckligen bekräftas att alla lär på olika sätt och att det inte finns en modell som passar alla. Det ses som en viktig förutsättning att eleverna är medvetna om sin egen lärandeprocess, samt att lärandet sker i interaktion med andra elever och lärare (Ministry of Education, 1994).

2.7.5 Teorier som ligger till grund för skolans läs- och skrivundervisning i Nya Zeeland

I Nya Zeeland används uttrycket *literacy* vilket är ett vidare begrepp än vår närmsta svenska motsvarighet: läs- och skrivkunnighet. Begreppet beskrivs så här: "Literacy is the ability to understand, respond to, and use those forms of written language that are required by society and valued by individuals and communities" (Ministry of Education, 2003, s 13).

Den teoretiska basen för läs- och skrivundervisning i Nya Zeelands skolor delas upp i tre delar enligt följande:

Ett utvecklingsperspektiv

Barnet som kommer till skolan befinner sig i en utvecklingsprocess. Redan innan skolstart har barnet lärt sig saker. Det är skolans uppgift att gynna denna utvecklingsprocess hos alla barn. Gällande läs- och skrivutvecklingen handlar det om att stötta barnets utveckling till att kunna

läsa och skriva självständigt och flytande. Lärarens uppgift är att ge barnet tillgång till olika strategier för läsning och förklara hur de används.

Socialisationsmodell

Socialisationen av ett barn börjar från födseln och fortsätter hela livet och barnet ses som en medkonstruktör i detta förlopp. Nya Zeelands modell av läs- och skrivutveckling bygger på att barnet konstruerar mening inom en social miljö. Med det menas att barnet konstruerar och utvecklar sin förståelse för olika fenomen genom att interagera med miljön och personer som finns i barnets närhet. Med andra ord formas läs- och skrivutvecklingen av barnets interaktion med andra runtomkring dem. Barnets förståelse för läs- och skrivutveckling grundläggs genom att barnet ser hur andra gör och vilket förhållningssätt man har till dessa aktiviteter. I skolan möter barnet en mer strukturerad läs- och skrivundervisning. Även här sker lärandet i en social situation (klassrummet) och läraren synliggör barnens olika förståelse och strategier för att lära sig läsa och skriva. Processen är interaktiv och sker mellan lärare-elev och elev-elev (Ministry of Education, 2003, s 20).

Individuell och mångsidig väg till utveckling

Varje barn hittar sin unika väg för att lära sig läsa och skriva. Även om det finns vissa delmål som det anses att ett barn bör nå fram till under sin utveckling, finns det alltid en variation barnen emellan. En lärare som ser lärandet som en process där barnet är medkonstruktör inser att varje barn lär och skapar mening i läs- och skrivutvecklingen på sitt sätt. Marie Clay, en framstående nyzeeländsk forskare, betonar vikten av att alltid uppmärksamma de moment barnet faktiskt behärskar och bygga vidare därifrån (Ministry of Education, 2003, s 21).

2.7.6 Ramverk för barns läs- och skrivutveckling

Processen att lära sig läsa och skriva beskrivs som mycket komplex. Barnet behöver utrusta sig med olika kunskaper och strategier samt bli medveten om hur man använder dem på bästa sätt. Barnet behöver stöd genom att läraren förser barnet med spännande och varierande texter och uppmuntrar till språkstimulerande aktiviteter (Ministry of Education, 2003, s 24).

Läs- och skrivutvecklingen anses kunna beskrivas ur tre olika aspekter: lära sig koden, skapa mening och tänka kritiskt.

Lära sig koden betyder att barnet lär sig avkoda ord samt själv använda koden för att skriva ord. Fokus ligger på det skriftliga språkets struktur för att öva upp skickligheten i att skriva och läsa bokstäver, ord och texter.

Skapa mening innebär att barnet lär sig strategier för att utveckla läsförståelsen. Det innebär också att barnet lär sig skilja på olika texters form och syfte, samt att det alltid finns en mottagare av texten.

Tänka kritiskt innebär att läsa mellan raderna. Barnet lär sig analysera texten och tänka kritiskt kring texten som läses eller författas.

Dessa tre aspekter utvecklas parallellt under ett barns läs- och skrivutveckling. Det är en kritisk och viktig del att lära sig avkoda. Men det spelar ingen roll hur bra man behärskar avkodningen om man inte läser för att skapa mening. Genom att öva sig i att tänka kritiskt blir det lättare att se läsningen som meningsfull (Ministry of Education, 2003, s 24).

2.7.7 Elevers nybörjarstrategier

Läsning beskrivs som en interaktion mellan informationskällorna i en text och läsarens förkunskaper. När ett barn läser används informationen i en text för att skapa mening. Det finns tre olika kategorier av information som beskrivs vara: *innebörd, struktur och visuella tecken inklusive fonologisk information*.

Den *innebörd* som läsaren skapar utifrån den semantiska informationen är alltid en tolkning som baseras på läsarens egna erfarenheter. Ett begrepp eller ord kan ha helt olika innebörd beroende på vilket sammanhanget är. Läsaren måste fråga sig om förståelsen av texten är rimlig. När läsaren lär sig mer om grammatisk *struktur* kan hon känna igen och förstå en text utifrån kunskaper om satsdelar och ordföljd. Läsaren kan då skilja på innebörden och uttal av ordet read i exemplet: "Matthew likes to read. He has read the book".

Visuella tecken kan till exempel vara de tryckta bokstäverna samt skrivregler som mellanrum mellan ord, stor och liten bokstav samt interpunktion. Den visuella informationen gör det möjligt för läsaren att uttyda bokstäver, ord och meningar i en text. *Fonologisk information* är en viktig informationskälla som kräver att läsaren uppfattar sambandet mellan bokstaven och dess ljud. Fonologisk medvetenhet kan tränas på olika sätt, till exempel att barnet får lyssna till högläsning, läsa själv, prata om ord, höra rim och ramsor samt genom att skriva (Johansson, Vasberg, 2001, s 21-22).

Sammanfattningsvis i den nyszeeländska teoretiska grunden för läs- och skrivundervisning ses barnet som en medkonstruktör i lärandeprocessen, vilken sker i interaktion med läraren, klasskamraterna och miljön. Lära sig läsa och skriva beskrivs som att utveckla de tre olika aspekterna: lära sig koden, skapa mening och tänka kritiskt. Det handlar här om en kombination av teorier om läs- och skrivutveckling från såväl det reduktionistiska som det holistiska paradigmet.

2.7.8 Undervisningens utformning i Nya Zeeland

Läs- och skrivundervisningen på Nya Zeelands skolor är uppbyggt enligt en viss struktur med vissa återkommande moment som jag kommer att presentera här.

Gemensam läsning

Läraren leder läsningen i helklass av en gemensam text, ofta i formatet storbok eller en plansch. Barnen följer med i texten och deltar så mycket de förmår i körläsningen. Läraren har en speciell "pekare" (en blyertspenna i stort format) och pekar på det ord hon läser. Denna typ av läsning erbjuder ett stort stöd för läsaren och ska alltid vara en lustfylld upplevelse. Det skapar ett positivt förhållningssätt till böcker. På nybörjarstadiet är gemensam läsning ett bra tillfälle för att få en uppfattning om text kopplat till innehåll, utöka barnets vokabulär samt se sambandet mellan ljud och bokstav. Gemensam läsning kan utföras både i helklass och i mindre grupper (Ministry of Education, 2002, s 8). Gemensam läsning ger barnen chans att ta del av texter av olika genrer som de ännu inte klarar av att läsa på egen hand. Det ger dem också chans att känna sig som lyckade läsare eftersom de erbjuds mycket stöd under tiden. Läraren visar på de olika strategier som kan vara lämpliga att använda. Mycket fokus läggs på innehållet i texten som diskuteras genom frågor ställda av läraren (Ministry of Education, 2002, s 13).

Vägledad läsning

Läraren arbetar med en mindre grupp och stöttar eleverna att klara av att läsa texter på egen hand. Barnen har här ett större ansvar för sin läsning än vid den gemensamma läsningen. Gruppen arbetar med samma bok, och varje barn har ett eget exemplar framför sig. Läraren anpassar sitt val av bok utifrån gruppens förutsättningar. Lektionen pågår ca 10-15 min.

Läraren vägleder varje barn individuellt och tipsar om lässtrategier (Ministry of Education, 2002, s 8).

2.7.9 Kulturella aspekter i undervisningen

I undersökningar om elevers läsförmåga visar det sig att barn med maori eller Stilla Havs-bakgrund, som inte har engelska som första språk, ofta presterar lägre än genomsnittet. Skolornas läsundervisning har bevisligen inte nått fram till dessa grupper och nu fokuserar man därför på hur undervisningen kan förändras (Ministry of Education, 2003, s 10).

I nyzeeländska klassrum kan man se att eleverna har många olika kulturella bakgrunder. I lärarhandledningen för läs- och skrivundervisning under de tidiga skolåren, *Effective Literacy practice in years 1 to 4*, betonas det som viktigt att ta hänsyn till elevers olika kulturella bakgrund. Det ses som viktigt att läraren grundar sin undervisning på lärandeteorier som befäster att läsutveckling kan ske på många olika sätt. Läraren måste beakta att eleverna kommer från olika kulturer och fundera över vad det kan betyda för undervisningen. Det är viktigt att läraren har viss kännedom om hur språket används och vilket förhållande man har till läsning i de olika elevernas hemmiljö, eftersom detta påverkar en elevs läsutveckling. Vissa elever kommer från en bakgrund där den muntliga traditionen är stark och har därmed stor erfarenhet av berättandet. Andra elever har vuxit upp i hem där godnattsaga är en naturlig del av vardagen. En del barn har fått höra mycket rim och ramsor. Många barn har idag en stor vana av att använda datorer för att söka information, t ex för att läsa om något de är speciellt intresserade av. En del barn har inte skolans undervisningsspråk som sitt modersmål. Vissa barn kommer från en familj med en språkmiljö som säger att barn inte ska initiera en diskussion med vuxna utan vänta på tilltal. Det betonas dock att man ska akta sig för att göra generaliseringar kring olika kulturella grupper eftersom det inom varje grupp kan finnas stora variationer. Ett generaliserande förhållningssätt kan hämma vissa barns utveckling och lärande, genom att läraren antingen har för höga eller låga förväntningar på barnets prestationer (Ministry of Education, 2003, s 46).

3 Metod

3.1 Val och motivering av metod

Jag har valt att göra en kvalitativ studie där intervju och observation kombinerats genom metodtriangulering. Eftersom jag både ville få information om lärarnas tankar kring teorier bakom sin undervisning samt hur de praktiskt utformar undervisningen, var det givande att kombinera metoderna kvalitativ intervju och observation. Johansson och Svedner (2006) beskriver att det vid kombinationen intervju och observation är en fördel att kunna jämföra svaren från intervjun med lärarnas arbetssätt i praktiken. Vidare menar Johansson och Svedner (2006) att kombination av olika metoder ger en mer allsidig och djupare förståelse av det man undersöker. Det insamlade materialet från de olika metoderna gör också resultatet intressantare att analysera och minskar risken för ensidiga och felaktiga slutsatser. En enkätstudie hade inte gett mig samma djup, eftersom det inte ges möjlighet att ställa följdfrågor och be om förtydligande på samma sätt som i intervjusituationen. Johansson och Svedner (2006) påpekar att enkäten är svår att använda om man vill undersöka synsätt, förhållningssätt eller inställning till något, vilket var fallet i min studie. Enkäten passar bättre när det handlar om att söka svar på rena faktafrågor där det är lätt att formulera fasta svarsalternativ.

3.1.1 Intervju

I mina kvalitativa intervjuer hade jag bestämda frågeområden formulerade för att ge svar på min studies frågeställningar. De fyra frågeområdena handlar om lärarnas teoretiska bakgrund, lärarnas uppfattning om faktorer som påverkar ett barns läs- och skrivutveckling, hur lärarna lär ett barn läsa och skriva samt nackdelar med läs- och skrivundervisningen enligt lärarna. Jag formulerade ett antal intervjufrågor, se bilaga, som sedan kompletterades med ytterligare frågor samt följdfrågor beroende på vad den intervjuade svarade. Stukát (2005) menar att ju större utrymme den intervjuade ges under intervjun, desto större chans att spännande material kommer fram. Syftet med den kvalitativa intervjun är att få fram så uttömmande svar som möjligt från den intervjuade genom att variera frågorna och utnyttja samspelet mellan den som intervjuar och den som svarar. Enligt Johansson och Svedner (2006) finns det vid intervjun alltid en risk för förväntningseffekten, d v s att den intervjuade lyssnar in intervjuarens fråga och försöker svara det hon antar att intervjuaren vill höra. Som ovan intervjuare hade jag säkert någon fråga där mina motiv lyste igenom och eventuellt färgade svaren. Jag försökte dock formulera frågorna så konkret som möjligt och uppmuntrade den intervjuade att berätta om sina egna erfarenheter, vilket enligt Johansson och Svedner (2006) minskar risken för att den intervjuade anpassar sitt svar utefter vad hon tror att intervjuaren vill höra.

3.1.2 Observation

Johansson och Svedner (2006) beskriver att det finns en rad olika former av observationer att välja mellan. På liknande sätt som intervjun kan observationen vara strängt strukturerad eller mer likna den kvalitativa intervjun. Jag ville observera ett specifikt undervisningsmoment som alla lärarna i intervjuerna lyft fram som centralt i läs- och skrivundervisningen. Liksom Stukát (2005) skriver är observation en bra metod: "...när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör" (Stukát, 2005, s 49). Jag valde att observera enligt, det Johansson och Svedner (2006) kallar, metoden för kritiska händelser. Det innebär att jag definierade ett avskilt moment att observera, och använde sedan löpande observationer för att dokumentera händelsen. Löpande observationer innebär att man antecknar så mycket om möjligt om den utvalda händelsen. Beskrivningarna ska vara så neutrala, detaljerade och

värderingsfria som möjligt. Johansson och Svedner (2006) påpekar att det är viktigt att ha funderat ut frågeställningar som styr vad som ska registreras, för att observationen ska bli meningsfull. Det jag registrerade under mina observationer styrdes av vad lärarna berättat om just dessa undervisningsmoment, d.v.s. barnens sociala samspel, tillvaratagande på barnens tidigare erfarenheter och växlandet mellan olika teorier om läs- och skrivutveckling.

3.2 Val av undersökningsgrupp

I samband med att jag valde ämne för mitt examensarbete hade jag turen att tilldelas de stipendier jag sökt och kunde därmed genomföra min studieresa till Nya Zeeland. Jag kontaktade en forskare vid Göteborgs Universitet som jag sedan tidigare visste hade kontakter i Nya Zeeland. På så sätt fick jag kontakt med en av lärarna på lärarutbildningen vid ett av Nya Zeelands universitet. Han i sin tur hjälpte mig att få kontakt med rektorn på en skola som var villig att ta emot mig, trots att det var nära terminsslut då det alltid är en intensiv period i skolans värld. Jag mailade och beskrev mitt syfte med besöket och vad jag hoppades få ut av vistelsen. Min resa föregicks av flera veckors mailkontakt med denna person vid Universitetet samt rektorn på skolan jag skulle besöka. Denna mailkontakt hjälpte mig formulera syfte och frågeställningar som verkade rimliga att få svar på under mitt drygt två veckor långa besök.

Skolan jag besökte ligger i en förort i utkanten av en större stad i ett medelklassområde. På skolan finns runt 350 elever i åldrarna 5-13 år. Skolans elever har en mångkulturell prägel där 65 % av barnen har nyzeeländskeuropeisk bakgrund, 13% asiatisk bakgrund, 11 % maori och 7% kommer från öarna runt Nya Zeeland.

Jag hade inte möjlighet att göra ett aktivt urval, utifrån vissa kriterier, av lärare att intervjua utan fick hålla till godo med dem som fanns på skolan. Lärarna jag intervjuade visade sig dock ha en ganska varierande bakgrund och hade arbetat olika länge, vilket var intressant för min studie. Gemensamt för de lärare på skolan jag intervjuade är att de bedriver läs- och skrivundervisning i klasser med barn som går de första ett-tre åren i skolan. D.v.s. den ålder då den tidiga läs- och skrivutvecklingen sker. Sammanlagt intervjuade jag 5 klasslärare och skolans Reading Recovery-lärare (speciallärare). Samtliga intervjuer genomfördes med kvinnliga lärare eftersom det inte fanns några manliga lärare verksamma bland de yngre barnen. Jag hade även planerat att intervjua en person verksam inom lärarutbildningen för att få mer bakgrund till varför undervisningen ser ut som den gör. Tyvärr blev den intervjun inställd p.g.a. sjukdom.

3.3 Beskrivning av undersökningsförfarande

Innan avresa gjorde jag en pilotundersökning för att se hur mina intervjufrågor fungerade. Det visade sig vara mycket nyttigt, och jag gjorde vissa förändringar i frågornas formulering för att undvika missförstånd. Johansson och Svedner (2006) menar att det är viktigt att göra förintervjuer för att undersöka om svaren man får verkligen belyser de frågeställningar man arbetar utifrån.

Intervjuerna genomfördes enskilt med de sex lärarna i respektive lärares klassrum efter skoldagens slut. Enligt Stukát (2005) är det viktigt att miljön är så ostörd som möjligt vid intervjutillfället. Det är ofta fördelaktigt att den intervjuade får bestämma plats för intervjun. En av lärarna föredrog att bjuda hem mig till henne och intervjun genomfördes i hennes kök. Intervjuerna tog i snitt kring 30 minuter och jag använde bandspelare, vilket Johansson och Svedner (2006) menar är en fördel.

Det var en fördel att kunna iaktta lärarens undervisning innan jag intervjuade dem eftersom det ökade mina förkunskaper och jag kunde vid genomförandet av intervjuerna ställa bättre följdfrågor. Två av lärarintervjuerna efterföljdes av ett flertal observationer kring ett specifikt undervisningsmoment i deras klassrum.

3.4 Redogörelse av analysmetod

Intervjuerna transkriberades kort efter intervjutillfället och intervjumaterialet lästes därefter igenom vid upprepade tillfällen. Stukát (2005) menar att det är ett måste att läsa igenom de utskrivna intervjuerna vid ett flertal tillfällen för att kunna tolka svaren och nå en djupare kvalitativ analys. Materialet har sedan sammanställts och redovisas under rubriker som är formade efter de frågeområden mina intervjuer utgick från.

Under observationerna antecknade jag löpande protokoll över händelsen som observerades. Anteckningarna skrevs rent kort efter observationstillfället och redigerades för att få till en flytande text. Jag har dock varit noga med att inte tillföra några andra tankar och observationer än de som hör till just det moment som observerades.

3.5 Diskussion av studiens tillförlitlighet

Stukát (2005) definierar reliabilitet som kvaliteten på själva mätinstrumentet. Jag upplever det som att reliabiliteten ökar genom metodtrianguleringen i min studie. Genom att de olika metoderna kompletterar varandra nås ett större djup vilket ökar tillförlitligheten i resultatet. Jag är medveten om att reliabiliteten kan sägas brista genom att jag utfört intervjuerna på engelska, vilket inte är mitt modersmål. Det medför att jag kan ha feltolkat de intervjuades svar p.g.a. mina bristande språkkunskaper. Jag upplevde dock den kvalitativa intervjun som en bra metod eftersom det gav mig möjlighet att fråga och be om förtydligande när jag var osäker på innebörden i den intervjuades svar. Genom att jag spelade in intervjuerna har jag kunnat lyssna om och om igen på de partier där jag känt mig lite osäker på om jag hört rätt. Något som också, enligt Stukát (2005), kan påverka reliabiliteten är de intervjuades dagsform. Eftersom alla intervjuer genomfördes efter skoldagens slut kan det tänkas att lärarna var trötta eller kände sig stressade över att behöva förbereda inför morgondagen. Eftersom vi satt i klassrummet hände det även att föräldrar avbröt oss.

Validiteten handlar om hur bra ett mätinstrument mäter det som avses att mäta (Stukát, 2005). En faktor som kan minska validiteten i en undersökning är, enligt Stukát (2005), är att de intervjuade anpassar sina svar och kanske inte alltid helt håller sig till sanningen. I vissa fall ges de svar som intervjuaren förmodas vilja höra. Skolan jag besökte har tidigare haft besök från Göteborgs Universitet och kanske är de måna om att bibehålla den kontakten, vilket kan ha gjort att validiteten i mitt resultat minskar.

Generaliserbarhet i en studie innebär att man resonerar kring huruvida resultatet kan generaliseras eller bara kan anses gälla den undersökta gruppen (Stukát, 2005). Å ena sidan anser jag min studie vara generaliserbar eftersom jag fått uppfattningen att nästan samtliga skolor på Nya Zeeland arbetar utifrån samma läromedel och med liknande metoder. Å andra sidan är jag medveten om att skolan och lärarna jag besökte är väldigt engagerade just vad gäller läs- och skrivundervisning. Möjligtvis har skolan lite karaktären av en uppvisnings-skola, vilket såklart kan ha påverkat resultatet i min datainsamling och minskar generaliserbarheten.

3.6 Etiska överväganden

Jag har tagit del av och beaktat Humanistisk -samhällsvetenskapliga forskningsrådets anvisningar för forskningsetik, som Johansson och Svedner (2006) hänvisar till. Alla intervjuade lärare har fått reda på mitt syfte med undersökningen och vet vad jag ska använda materialet till. Eftersom jag använde bandspelare vid intervjuerna informerade jag den intervjuade att ingen annan än jag själv kommer lyssna på banden.

Jag har varit noga med att förklara för lärarna att skolans eller deras namn inte kommer att figurera i min uppsats. Även barnen i klasserna jag besökt har blivit informerade om min närvaro. Antingen genom att jag presenterade mig själv eller genom att läraren berättade om mig. Eftersom mitt fokus vid observationerna varit lärarens undervisning samt interaktion med barnen ansåg jag det inte nödvändigt att be föräldrarna om tillstånd. Jag pratade dock med nyfikna föräldrar som hämtade sina barn vid skoldagens slut, och berättade varför jag besökte deras barns klassrum.

4 Resultat

4.1 Intervjuer

De 6 lärare jag har intervjuat har arbetat som lärare mellan 10 månader och 25 år. Fem av lärarna arbetar i skolans så kallade Junior class – vilket innebär att barnen är 5-7 år gamla. En lärare arbetar som speciallärare inom Reading Recovery-programmet.

Det insamlade materialet har bearbetats och redovisas under rubriker som är formade efter de frågeområden som mina intervjuer utgick ifrån. Vid citat från lärarna används fingerade namn.

4.1.1 Lärarnas teoretiska bakgrund och teorier som ligger till grund för undervisningen

Flera av lärarna nämner Vygotskij och hans teori om proximala utvecklingszoner och scaffolding. Lärarna berättar att de läste om Vygotskij under lärarutbildning, men framförallt relaterar de till hans tankar när de beskriver sin egen läs- och skrivundervisning.

En lärare säger: ”Det finns en zon där du kan undervisa ett barn. Är du för långt bort tappar du barnet” (Ellen).

Lärarna berättar också att miljöns roll betonades som viktig. En lärare berättar att hon blev uppmanad att skapa ett klassrum med mycket stimulans för barnen. Det ska finnas mycket texter, skrivna av eleverna och läraren, uppsatta på väggarna som barnen kan interagera med och lockas att läsa.

Lärarna minns att både avkodning och helspråkssynen benämndes under utbildningen samt att det ingick en del metodik kring gemensam och vägledad läsning. Ett namn som dyker upp i lärarnas svar är Marie Clay som är en nyzeeländsk forskare inom läs- och skrivutveckling. En lärare uttrycker en stor tacksamhet inför Clays forskning och menar att den drivit läs- och skrivundervisningen framåt. Clay beskrivs ligga mitt emellan teorierna om avkodning och helspråkssynen. ”Hon lär elever hur engelska språket är uppbyggt genom avkodning, men även att det inte finns någon mening med att läsa om du inte förstår vad du läser om” (Maria). En annan lärare framhåller att Nya Zeeland har en mycket balanserad syn på läsundervisningen:

En del personer tror att man bara kan fokusera på avkodning och andra tror liksom att det bara är meningen (helspråkssynen) som är viktigt att fokusera. Men i Nya Zeeland blev vi undervisade på Universitetet att det ska vara en balanserad undervisning som innehåller båda delar. Meningen är väl egentligen det viktigaste men bredvid så undervisar man också om avkodning.

Ellen

Flera av lärarna menar att de har med sig en grundtanke om att det är viktigt att bygga vidare på de kunskaper och erfarenheter barnet redan bär med sig när de börjar skolan. En lärare menar att detta är extra viktigt med tanke på att barnen kommer från olika kulturer med olika läs- och skrivtraditioner.

En lärare berättar att man arbetat med ett skolutvecklingsprojekt kring läs- och skrivundervisningen som varit väldigt uppskattat bland lärarna. Eftersom det på skolan arbetar flera mycket erfarna lärare inom området har man tagit vara på deras kompetens och låtit dem dela med sig av sina kunskaper till de andra. De har diskuterat avkodning kontra helspråkssyn och nu integreras de olika teorierna i undervisningen på ett mer medvetet sätt än tidigare.

Lärarna nämner som sagt både teorin om avkodning och helspråkssynen när de beskriver vilka teorier deras undervisning bygger på. De menar att de senaste åren har de börjat undervisa mer avkodningsrelaterat i kombination med helspråkssynen. En lärare hävdar dock att helspråkssynen är grunden i undervisningen och att hon därtill kompletterar med avkodningsbaserade undervisningsmoment. Hon framhåller att barn måste få hjälp med att lära sig tekniken att komma underfund med/avkoda orden, men att meningen och en lärande miljö är väldigt viktiga komponenter. Hon hoppas att de genom en blandad undervisning kan fånga upp barnens olika lärtilar.

4.1.2 Faktorer som påverkar ett barns läs- och skrivutveckling och hur det går till att lära sig läsa enligt lärarna

Hemsituation och erfarenheter innan skolstart

I lärarnas svar framkommer många olika exempel på faktorer som påverkar ett barns tidiga läs- och skrivutveckling. En lärare lyfter fram det viktiga i att bygga en relation till barnen. Hon menar att det är en viktig grund till allt lärande att barnen känner sig trygga och att de blir sedda av läraren. En annan lärare hänvisar till Maslovs behovstrappa med de grundläggande behov som behöver vara tillgodosedda innan man kan nå den högre nivån av tänkande. Hon menar att barnets hemsituation - huruvida barnet har ätit frukost, sovit gott och haft en bra start på dagen - påverkar lärandet i skolan. Kopplat till hemsituationen menar lärarna också att de märker vilka barn som haft mycket böcker runtomkring sig och fått höra mycket högläsning. De barnen har redan blivit nyfikna på böcker och har ett intresse. Flera av lärarna menar nämligen att intresset för böcker och texter är en viktig grundförutsättning för att lära sig läsa. Det är viktigt att barnen ser en mening med att läsa och lär sig se att texten har ett innehåll och mening.

Samtliga lärare är överens om att barns läs- och skrivutveckling startar långt innan barnet börjar skolan. Barnet anses bära med sig en mängd erfarenheter till skolan som det är viktigt att lärare och skolan tar vara på. Flera av lärarna påpekar att barnets muntliga språk, ordförråd och förmågan att formulera meningar, påverkar själva läsutvecklingen. Ett barn som kommer till skolan med ett rikt och utvecklat språk har bättre förutsättningar för att lära sig läsa snabbt än ett barn som pratar i uppradade korta meningar. En lärare förklarar:

Jag kan märka vilka elever som har föräldrar som pratar mycket med dem. De har ett mycket mer utvecklat muntligt språk som påverkar läsutvecklingen. De som inte har mycket muntligt språk tar det mycket längre tid för att lära sig läsa.

Ellen

En lärare berättar att hon under sin egen skoltid hade mycket svårt för att lära sig läsa. Lärarna visade ingen större förståelse för hennes problem och hon minns det som en jobbig tid där hennes självförtroende fick sig en törn. Med dessa minnen och erfarenheter i bagaget arbetar hon mycket med att stärka barnens självkänsla. Hon menar att det är oerhört viktigt att barnen tror att de kan lyckas lära sig läsa och att de vågar ta risker och pröva sig fram.

Kultur

Ett flertal av lärarna tar upp barnens kulturella bakgrund som en faktor som påverkar läs- och skrivutvecklingen. De uttrycker en medvetenhet om att olika kulturer har olika förhållningssätt till böcker och läsning. Vissa barn med Stilla Havs-bakgrund kommer från kulturer där den muntliga traditionen är stark. Läraren menar att det är viktigt att värdesätta barnets tidigare erfarenheter från olika traditioner. Hon uttrycker det som en självklarhet att

alla elever ska ges samma möjligheter att utvecklas i skolan: ”Det går inte att ha en undervisning där minoritetsgrupper inte känner sig respekterade eller ges möjlighet att samspela med den dominerande kulturen i samhället” (Maria). En annan lärare påpekar dock att det inte alltid är lätt att möta alla barnen och ta vara på deras kulturella bakgrund eftersom lärarnas erfarenheter av olika kulturer brister. Särskilt som utvecklingen till det mångkulturella Nya Zeeland har skett relativt snabbt under de tio senaste åren. Samtidigt tycker hon det är viktigt att alla barn blir sedda och uppskattade för den de är och menar att det hänger ihop med ett barns självkänsla. I undervisningen berättar lärarna att deras läseböcker ofta har fotografier med barn från olika kulturer för att barnen ska känna igen sig och uppmuntras att se sig själva som läsare. Vissa böcker handlar om speciella högtider från olika kulturer. Det ses som viktigt att barnen kan identifiera sig med personerna i böckerna och se sina egna liv speglas i böckerna de läser. En lärare påpekar också att de använder maori dagligen på morgonsamlingen. Alla barn lär sig säga några hälsningsfraser, veckodagar samt att beskriva vädret på maori. Just dessa ord och fraser lär de sig även att läsa och skriva.

När barnen börjar skolan nämner flera lärare att de första stegen mot att lära sig läsa är att skapa ett intresse kring böcker och att barnen inser att texter alltid är meningsbärande. Nästa steg anser lärarna är att barnen tar till sig den alfabetiska principen, d.v.s. att de lär sig förstå sambandet mellan ljud och bokstav. Flera lärare beskriver att barnen samtidigt lär sig känna igen högfrekventa ord som ordbilder. Barn lär sig också att använda illustrationerna i en bok och koppla dem till texten för att förstå textens innehåll.

4.1.3 Lärarnas beskrivning av hur de lär ett barn läsa och skriva samt några centrala moment i undervisningen

I samtliga lärares svar framkommer det att det är centralt för dem att läsundervisningen ska var lustfylld och rolig. De arbetar mycket med rim, ramsor och dikter för att låta barnen njuta av rytmen i språket.

Flera av lärarna menar att det är viktigt att bygga upp en stimulerande miljö i klassrummet. De vill att barnen ska få möta en rik språkmiljö med mycket visuella intryck i form av bokstäver, texter och bilder som sätts upp på väggarna. Vidare säger en lärare att hon uppmuntrar barnen att experimentera med språket exempelvis genom rollekar i dockvrån. Hon menar att det är betydelsefullt eftersom ett utvecklat muntligt språk är en god förutsättning för att lära sig läsa.

Merparten av lärarna nämner att de initialt uppmärksammar barnen på kända ord som finns runt omkring dem. De menar att barnen har lätt för att lära sig läsa dessa högfrekventa ord. Det kan exempelvis vara deras egna och vänners namn, eller mamma och pappa. En lärare beskriver: ”Det kan vara ord de använder, ord de har i sin närhet. Sen hoppas man att man hittar texter de kan läsa som innehåller de orden” (Anna).

En lärare berättar att hon lär barnen ett-till-ett-principen och låter barnen med fingret peka och följa med i texten de läser. Hon menar att det är viktigt att barnen lär sig koppla att just det ordet, eller bokstaven, låter på ett visst sätt när man läser. Lärarna beskriver att de laborerar mycket med orden. De lyssnar noga hur orden låter och undersöker hur man kan bygga nya ord genom att byta ut en eller flera bokstäver.

Lärarna tar upp olika lässtrategier som de vill förmedla till barnen. T ex hur man lär sig känna igen och avkoda nya ord:

På den tidiga nivån handlar det just om att erbjuda barnen olika strategier för att lära sig läsa och tyda orden: titta på början av ett ord, slutet/ändelsen på ett ord och att lära sig att bryta upp ord.

Louise

En annan lärare beskriver att hon vill öka barnens läsförståelse genom att ställa frågor kring texterna som läses. Hon vill att barnen lär sig läsa mellan raderna och göra förutsägelser kring vad som kan tänkas hända närmast i berättelsen.

Lärarna använder samma läromedel vilket utgörs av en serie nivågraderade böcker, både storböcker och vanliga böcker som används när barnen läser enskilt. Böckerna är korta berättelser i olika svårighetsgrad. Därtill finns även dikter och ramsor upptryckta på stora affischer. Detta material produceras av förlaget *Learning media* och delas ut gratis till alla skolor genom nyzeeländska Utbildningsministeriet. Böckerna är som sagt nivågraderade med hjälp av "the reading wheel" - en cirkel uppdelad i nio tårtbitar med olika färger. Serien av böcker är gjord för att användas under barnens tre första år i skolan.

Den första nivån är den rosa. Här är texterna mycket enkelt uppbyggda och har ofta en upprepande struktur, *Jag kan läsa. Du kan läsa* osv. Färgnivåerna längre fram i hjulet (gul, blå och grön) har texter som är mer komplicerade och lär barnen fler och fler lässtrategier. I de sista färgnivåerna läser barnen flytande och kan tyda okända ord ganska lätt, avkodningen har automatiserats.

Lärarna gör en diagnos och s.k. running records för att se vilken färg barnet ska börja på. Dessa running records, ett läsprotokoll, görs sedan varje månad för att se när det är dags för barnet att flytta vidare till nästa färg. Det som bedöms är huruvida barnet behärskar olika lässtrategier, om de förstår vad de läser och kan självkorrigera sig. En lärare beskriver hur de följer barnens läsutveckling:

Running records görs för att jag ska veta hur jag ska lägga upp min undervisning. Text, det här barnet använder inga visuella ledtrådar, det här barnet har problem med läsförståelsen. Visuella ledtrådar menas att barnet tittar på ordet och kan se att det står look och inte like. Eleven kan urskilja de olika bokstäverna och dess olika ljud. Ett barn som inte behärskar de visuella ledtrådarna kan läsa fel, och om hon då inte heller använder strategier för att förstå innebörden missar hon att hon läser fel.

Lisa

Ett barn som befinner sig på en viss nivå möter texter som ligger både över och under den egna nivån. En lärare hänvisar till Vygotskijs proximala utvecklingszoner och menar att barnen behöver få stöttning för att komma vidare till nästa nivå. Hon menar att dessa nivågraderade böckerna är en otrolig tillgång för att lotsa barnen framåt. Vid den gemensamma högläsningen som leds av läraren kan böcker användas som är lite svårare. Boken som barnet tar med hem och läser är lite enklare och ligger på färgnivån som barnet just lämnat bakom sig. Lärarna menar att det är viktigt för självkänslan att få läsa böcker för mamma eller pappa som man klarar utan problem: "Böckerna de läser själva ska vara lätta. De ska få lyckas!" (Lisa).

En lärare påpekar att det är viktigt med en tydlig struktur i läs- och skrivundervisningen. Samtliga lärare beskriver samma struktur och undervisningsmoment, eftersom de alla arbetar på liknande sätt.

Gemensam läsning Högläsning är en central aktivitet som alla lärarna använder sig mycket av i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Barnen får en lustfylld lässtund och hänger med utifrån förmåga. En lärare menar: ”Det grundläggande är att vi delar en upplevelse och njuter av att få ta del av texten” (Louise). Lärarna använder storböcker vid denna läsaktivitet. Flera lärare uttrycker hur fantastiskt användbara storböckerna är för att t ex synliggöra en texts struktur med stor och liten bokstav, punkt och kommatecken. Läsningen ger även barnen nya ord vilket utökar deras vokabulär samt synliggör hur orden stavas. Lärarna berättar att de använder en och samma storbok under en vecka för att hinna bearbeta texten ordentligt. Först läses hela boken rakt igenom och sen läses den igen för att analysera olika aspekter. En lärare betonar vikten av att utveckla barnens läsförståelse. Genom att utmana dem till att göra förutsägelser om texten får de reflektera kring textens innehåll. Till alla storböcker finns en handledning som tipsar om vad som är lämpligt att ta upp och fokusera kring i just den texten. Lärarna upplever detta handledningsmaterial som mycket värdefullt.

Vägledad läsning Vid denna läsaktivitet överlåter läraren en del av kontrollen till eleverna och det krävs mer av dem. Den vägledade läsningen sker i mindre grupper där läraren helt kan utgå från gruppens behov. Eleverna i gruppen läser samma bok. Lärarna beskriver hur de stöttar eleverna genom läsningen och tipsar om olika lässtrategier. Böckerna är nu lite svårare och ger barnen en större utmaning.

Individuell läsning Vid den här läsaktiviteten läser barnen på egen hand. Barnet får själv träna vidare på de ord och lässtrategier som övats i den gemensamma och vägledade läsningen.

Förutom dessa läsaktiviteter beskriver lärarna hur de arbetar med gemensam skrivning. En lektion varje dag ägnas åt att skriva en gemensam text på blädderblocket. Texten handlar ofta om en gemensamt upplevd händelse, eller om något som ska hända. Texten läses sedan tillsammans som vid den gemensamma läsningen.

4.1.4 Nackdelar med Nya Zeelands läs- och skrivundervisning enligt lärarna

En lärare beskriver att denna undervisningsform kräver mycket av läraren. Planeringen är väldigt viktig för att de olika läsaktiviteterna ska fungera. Under den vägledade läsningen beskriver hon sig vara mycket fokuserad på den lilla gruppen, samtidigt som hon måste försäkra sig om att övriga barn i klassrummet har meningsfulla aktiviteter att sysselsätta sig med. ”Det är en så intensiv del av dagen. Jag brukar ta ett djupt andetag innan jag går in i klassrummet: Läsning!” (Lisa).

En annan lärare anser att den gemensamma läsningen är en stor utmaning. Hon upplever det som svårt att hitta en nivå där hon kan fånga alla barnens uppmärksamhet. Ofta blir det för lätt för några och för svårt för några andra.

En annan lärare menar att hon kan se en grupp barn som behöver en mer avkodningsbaserad undervisning. Dessa barn har svårt att se mönster i språket, som att ordet *cat* kan omvandlas till *rat* genom att byta ut första bokstaven. Läraren menar att detta hänger ihop med att barnet inte ser kopplingen mellan ljud och bokstav. Det leder till att det blir svårt att lära sig både läsa och skriva. För dessa barn behövs en annan balans i undervisningen med fler övningar som övar själva avkodningen.

4.2 Observationer

Jag valde att observera två moment som återkommer i samtliga intervjuade lärares undervisning, och som de alla beskriver som centrala moment i deras läs- och skrivundervisning. Det handlar dels om den gemensamma läsningen och dels om den vägleda läsningen.

4.2.1 Gemensam läsning

Jag besöker klassrummet med den grupp barn som senast börjat skolan. I Nya Zeeland börjar barnen skolan på sin 5-årsdag, eller dagen efter. I klassen finns 15 barn och en lärare. Klassrummet är lekfullt inrett med väggar och möbler i glada färger. Golvet är täckt av en heltäckningsmatta och väggarna är fyllda av barnens teckningar och texter, dikter, foton på barnen, alfabetet, siffror mm. Så här efter 10-rasten är det dags för gemensam läsning. Barnen sitter samlade på mattan på golvet framför den låga tavlan. Läraren sitter på en låg stol intill tavlan. Barnens blickar är samtliga vända fram mot tavlan och läraren. Barnen sitter nära varandra på mattan och uppmanas sitta med armar och ben i kors. Läraren ger positiv feedback, ”Jag gillar att se hur John sitter fint på mattan”, till de barn hon tycker sitter fint istället för att tillrättavisa de som inte satt sig än. En del av barnen har svårt att bestämma var de ska sitta och prövar några olika platser innan de slår sig till ro på mattan med armar och ben i kors. Läraren tar nu fram storboken ”What does Greedy Cat like?” och visar barnen framsidan. Storleken på boken gör att alla tydligt kan se. Läraren ställer frågor kring bilden de ser på framsidan och undrar om någon känner igen något ord. Alla barnen är engagerade och berättar vad de ser och hur de tolkar att flickan känner för katten, som också är avbildad på framsidan. Läraren frågar om någon har en katt hemma och vad de tror att en katt tycker om att äta. I handen har läraren en pekpinne i form av en stor blyertspenna. Barngruppen har blivit lite orolig eftersom ett barn från en annan klass kommer in och tar kort till skoltidningen. Läraren bryter lässtunden och uppmanar barnen: ”Händerna på huvudet! Händerna på axlarna! Händerna i knät! Peka på näsan och armarna i kors!”. Ramsan tar ungefär 15 sekunder och sen har lugnet i barngruppen spritt sig igen. Nu börjar läraren läsa tillsammans med barnen. Hon pekar på varje ord de läser och barnen är med på noterna. Nästan alla barnen är fullt koncentrerade och är delaktiga i körläsningen. Läraren stannar upp i läsningen och diskuterar texten och bilderna. Läraren frågar hur de tror att katten känner i berättelsen. Vad tror de ska hända på nästa sida? Barnen räcker ivrigt upp handen och vill svara. De fortsätter läsa och nästa gång läraren stannar upp är när hon hör några barn läsa ett annat ord än det som faktiskt står. Hon pekar på ordet i boken och frågar vilket ljud/bokstav som skiljer sig mellan det ord barnen sa och ordet i boken. ”Om det hade stått det ord ni sa, vad skulle det ha slutat på då?”. Barnen ljudar för sig själva och hör snart vilken den sista bokstaven är. Läsningen fortsätter och läraren pekar ut ord för ord med pekaren. Nu har barnen och läraren läst klart boken och man går tillbaka till första sidan. Läraren tar fram en magnetstavla och plockar fram bokstäver med magneter på. Tillsammans tittar de på första sidan i boken och läraren pekar på ett ord som hon sedan skriver på tavlan med hjälp av magnetbokstäverna. Hon skriver ordet *mat*. Hon säger sen till barnen att hon vill skriva ordet *cat* och undrar vad hon behöver göra. Flera barn räcker upp handen och en liten pojke svarar att hon måste ta bort M och sätta dit ett C. På så sätt laborerar de med ord från texten och läraren uppmanar dem att lyssna efter de olika ljuden i orden. Slutligen skriver läraren ett ord (*rat*) som inte finns med i texten, men som har samma struktur. Barnen läser snabbt vad det står och vill svara.

4.2.2 Vägledad läsning

Efter den gemensamma läsningen av storboken delar läraren upp barnen i olika grupper med ungefär tre barn i varje. En grupp stannar med läraren på mattan medan de andra barnen gruppvis sysselsätts med olika språkstimulerande aktiviteter. Klassrummet består plötsligt av olika stationer där barnen lyssnar på ljudböcker, lägger alfabetspussel, läser böcker eller dikter på egen hand. Barnen verkar vana vid rutinerna och vet vad de ska göra. Läraren kan ostört arbeta med den lilla gruppen på mattan. Nu är det dags för den vägleda läsningen. Grupperna är vid detta moment nivågrupperade för att man ska kunna arbeta med en och samma bok tillsammans. Böckerna är lite svårare än vid den gemensamma läsningen och innebär en större utmaning för barnen. Nu får barnen läsa själva i sin bok och peka med fingret längs orden. Innan de börjar läsa frågar läraren vilket som är det första ordet på sidan. Hon vill att barnen ska peka var på sidan man börjar läsa. Läraren lyssnar in de olika barnen och ställer frågor om texten. Hon undrar om barnen vet hur man kan göra om man är osäker på ett ord. "Titta på första bokstaven" säger ett barn och läraren berömmar svaret. Läraren tipsar också om att man kan titta på bilderna och försöka hitta ledtrådar där. Barnen läser vidare och är snart klara med sin bok. Nu är det deras tur att gå till en av de språkstimulerande aktiviteterna samtidigt som en av de andra grupperna kommer till läraren på mattan. Under ca 20 min hinner läraren igenom hela klassen och har lyssnat till alla barnens läsning

5 Analys

Läs- och skrivundervisning mot bakgrund av ett sociokulturellt perspektiv

Inom det sociokulturella perspektivet ses lärandet, enligt Carlgren (2002), inte bara som ett kognitivt fenomen utan även som sinnligt och socialt. Med denna syn på lärande blir därmed det sammanhang och den situation där lärandet sker betydelsefull. I Nya Zeelands läs- och skrivundervisning kan jag se tydliga spår till den sociokulturella teorin genom att barns språkutveckling anses mycket viktig, barns lärande sker i samspel, lärandet påverkas av yttre faktorer och undervisningen bedrivs i barnets proximala utvecklingszon.

Enligt Vygotskij (Säljö, 2000) är *språket* centralt i människans utveckling och ses som ett verktyg för att utveckla en förståelse för omvärlden. Att barns språkutveckling ses som viktig märks genom att det satsas mycket på läs- och skrivundervisningen i Nya Zeeland. Lärarna lägger ner ett gediget arbete på att utforma, utvärdera och utveckla undervisningen för att så effektivt som möjligt följa varje barns utveckling. En stor del av dagen, under de första skolåren, ägnas åt läsning och skrivning. Läromedel utvecklas i samarbete mellan utbildningsministeriet och kunniga verksamma lärare. Läromedlen delas ut gratis till skolorna, vilket får tolkas som att hela utbildningssystemet anser att det är viktigt att barn lär sig läsa och skriva. Undervisningen är utformad så att det *sociala samspelet* får en viktig roll. Det sociokulturella perspektivet lyfter fram att människans utveckling påverkas mycket av samspelet med andra människor (Säljö, 2000). Utifrån mina observationer anser jag att samspelet är centralt när lärarna t ex läser storboken och alla barn är engagerade och bidrar till det gemensamma lärandet. Jag återkommer till samspelet i undervisningen längre fram. Förutom att lärandet förklaras ske i samspel med andra inom det sociokulturella perspektivet betonas att *yttre faktorer* som miljö, sociala och kulturella förhållanden påverkar människans lärande och utveckling (Säljö, 2000). I nyzeeländska läs- och skrivundervisningen tar det sig uttryck genom att klassrummen är rikligt försedda med stimulerande texter och bilder på väggarna. I alla klassrum finns mycket böcker tillgängliga. Lärarna betonar även vikten av att ta hänsyn till barnens olika kulturella bakgrunder i undervisningen eftersom det påverkar lärandet. Vygotskij beskriver den *proximala utvecklingszonen* som den zon där barnets utveckling sker. Barnet lär genom att imitera handlingar som egentligen ligger utanför den aktuella utvecklingsnivån (Sandström, Kjellin, 2004, s 42). Undervisningen i Nya Zeeland lyckas med hjälp av nivågraderade läseböcker och olika undervisningsmoment anpassa undervisningen till barnens zon för proximal utveckling. Jag återkommer till detta längre fram och beskriver hur det praktiskt går till.

Teorier om läs- och skrivutveckling

Flera av lärarna hänvisar till Vygotskijs teorier och menar att de ligger till grund för undervisningen och synen på lärande. De tar speciellt upp hans tankar om barnets proximala utvecklingszon och att de ser det som sin uppgift att undervisa varje barn där. De upplever att deras läromedel och sätt att strukturera undervisningen underlättar det arbetet. Vad gäller teorier kring barns läs- och skrivutveckling relaterar lärarna till både avkodning och helspråkssyn och ser det som en omöjlighet att undervisa utifrån enbart en av dessa teorier. Vanligtvis förknippas Nya Zeeland med helspråkssynen men det är inte hela sanningen. Det grundläggande och viktigaste, menar lärarna, är att det ska kännas meningsfullt och roligt att läsa och skriva vilket enligt Lindö (2005) betonas i helspråkssynen. Men lärarna pratar mycket om att man också måste kombinera helspråkssynen med avkodningsrelaterade aktiviteter.

Jag nämnde tidigare att serien med nivågraderade böcker används av lärarna i samstämmighet med Vygotskijs proximala utvecklingszoner. I den gemensamma läsningen av storbok

används texter som barnet inte skulle klara av att läsa själva. Vygotskij hävdar att imitation är en viktig del i lärandet, och det är vad det handlar om när storboken läses i kör lett av läraren (Sandström, Kjellin, 2004). Barnen som inte ännu kan läsa ser hur läraren och kompisarna gör och följer med så gott det går. Det faktum att barnen startar skolan löpande under läsåret vid sin 5-årsdag gör att det alltid finns en stor spridning i klasserna. Lärarna varvar gemensamma lektioner där barnen kan ta del av varandras erfarenheter med undervisning i mindre nivåindelade grupper. Det är främst när läraren har vägledt läsning som barnen är nivågrupperade och jobbar tillsammans med en och samma text. Där har läraren chansen att möta varje barn där de är, samtidigt som barnen lär av varandra även här, eftersom det sällan är så att barnen är precis på samma nivå. Läraren har chans att hjälpa eleverna att nå det som Vygotskij kallar det potentiella utvecklingsnivån, den nivå som ligger lite ovan barnets aktuella utvecklingsnivå (Sandström, Kjellin, 2004).

Flera lärare betonar hur viktigt det är att barnen lär sig den alfabetiska principen och att avkoda ord. Deras resonemang ligger nära Lundberg och Herrlins (2003) tankar om att fonologisk medvetenhet, att höra ljuden i ett ord och förstå hur bokstäver representerar dessa språkljud, främjar avkodningen. Vissa av lärarna jag intervjuade anser att de barn som inte lyckas lära sig läsa i deras undervisning skulle behöva en mer avkodningsbaserad undervisning, men den ska fortfarande ske i meningsfulla sammanhang. I nyzeeländska lärares tankar går det att se tydliga kopplingar till det holistiska synsättet på lärande där man utgår från att helheten är större än summan av delarna och att delarna ska förstås utifrån helheten (Pehrsson & Sahlström, 1999). Lärarna anser att barnen måste lära sig bokstäverna och deras ljud, men det ska inte ske i en isolerad färdighetsträning utan genom att exempelvis analysera ett för barnet känt ord.

Genomgående betonar lärarna i mina intervjuer vikten av att i sin läs- och skrivundervisning bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter. I det holistiska perspektivet anses kunskap skapas av individen genom att väva samman det nya med tidigare erfarenheter (Pehrsson & Sahlström, 1999). Nyzeeländska lärare resonerar mycket kring att det är viktigt att bygga vidare på de erfarenheter barnet redan har av läsning och skrivning vid skolstart. Det betonas även i de teorier som ligger till grund för läs- och skrivundervisningen i Nya Zeeland (Ministry of Education, 2003). Rent praktiskt görs det exempelvis i momentet där läraren läser storboken tillsammans med barnen. I mina observationer såg jag hur läraren kopplade bokens innehåll till barnens erfarenhetsvärld. Boken handlade om en katt, och då fick barnen som hade katt hemma berätta om sina erfarenheter. På så sätt ökade hela gruppens kunskaper som katter, förförståelsen ökade vilket underlättar läsningen.

Vid en jämförelse av Nya Zeelands och Sveriges läroplan och kursplaner i svenska/engelska är mycket överensstämmande. Båda länderna betonar språket som mycket viktigt i allt lärande samt vikten av att använda språket i meningsfulla sammanhang. Språkutvecklingen gynnas av och sker i ett socialt samspel individer emellan. Dessa tankegångar stämmer väl överens med den helspråkssynen Lindö (2005) ger uttryck för samt de tankar Ulrika Leimar hade kring LTG-metoden. Med andra ord finns det inget i de svenska styrdokumenterna som skulle hindra svenska lärare att arbeta mer enligt Nya Zeelands sätt att undervisa.

De senaste årtionden har Nya Zeeland utvecklats till ett allt mer mångkulturellt samhälle vilket givetvis även påverkar skolan. Lärarna menar att det är en viktig förutsättning att ta hänsyn till barnens olika kulturella bakgrund, särskilt när det gäller läs- och skrivundervisningen, eftersom olika kulturer har skiftande förhållningssätt till läsning och skrivande. Enligt Säljö (2000) betonas i det sociokulturella perspektivet just vikten att inse

hur de sociala och kulturella aspekterna kring barnet påverkar dess lärande och utveckling. Utveckling ses inte som något som bara sker inuti individen. Eftersom språket anses vara ett viktigt verktyg för att förstå och kunna samspela med omgivningen, blir det oerhört viktigt i ett mångkulturellt samhälle att alla ges möjlighet att utveckla sitt språk. Det är spännande att se hur läseböckerna ofta har fotografier eller bilder av barn från olika kulturer, och att även innehållet speglar hur mångkulturellt Nya Zeeland är. Med tanke på att även Sverige blir ett mer och mer mångkulturellt samhälle känns det viktigt att fundera kring hur vi formar en läs- och skrivundervisning som når fram till alla.

Lärarna beskriver barns läs- och skrivutveckling som en process där barnen lär sig behärska fler och fler strategier kring läsningen. Det handlar om strategier som underlättar för läsaren att använda de olika typer av information som en text innehåller – innebörd, struktur och visuella tecken inklusive fonologisk information (Johansson, Vasberg, 2001). Här ges ytterligare ett exempel på hur olika teorier om läs- och skrivutveckling kombineras och tillämpas. Lärarna betonar nämligen att det är lika viktigt att kunna avkoda som att kunna förstå vad man läser – vilket underlättas genom att läsaktiviteten sker i ett meningsfullt sammanhang (Lindö, 2005) och i barnets proximala utvecklingszon (Sandström, Kjellin, 2004).

En annan viktig aspekt i barns läs- och skrivutveckling menar lärarna är att undervisningen ska vara lustfylld och rolig. Framförallt den gemensamma läsningen är ett lustfyllt moment i undervisningen enligt lärarna. Texten avnjuts tillsammans och kan vara en storbok eller rim och ramsor. Vid den vägledde läsningen är barnen nivågrupperade och läser en bok som ligger något över barnets aktuella utvecklingszon. Resten av barngruppen sysselsätter sig själva vid olika språkstimulerande stationer i klassrummet. Här använder läraren medvetet barnens sociala samspel som en mycket viktig aspekt i lärandet, vilket Säljö (2000) menar är centralt i det sociokulturella perspektivet på lärande. Barnen samarbetar och löser uppgifter tillsammans och tar därmed vara på varandras erfarenheter och gör nya tillsammans.

Analys av observation

I arbetet med storboken ser man hur läraren arbetar med att göra texten bekant genom att läsa samma storbok en hel vecka. När barnen blir bekanta med texten kan läraren arbeta mer med analys av delar av texten, enskilda ord, stavelser eller bokstäver. Läraren går från helheten till delarna som Lindö (2005) beskriver som stommen i helpråkssynen. Hela tiden i ett meningsfullt sammanhang eftersom alla barnen har en gemensam upplevelse av att ha läst boken tillsammans. Barnen lär sig känna igen ordbilder genom att läraren hela tiden pekar på varje ord de läser. Även ljudning och enskilda bokstavsljud tränas genom att läraren riktar barnens uppmärksamhet mot skillnaden mellan två ord som är nästan lika. Barnen får träna sin fonologiska medvetenhet. I arbetet med storboken pendlar läraren mellan aktiviteter som kan kopplas till helpråkssynen och till den mer traditionella ljudmetoden. Enligt Liberg (2006) innebär ljudmetoden isolerad färdighetsträning för att barnet ska lära sig läsa, där man inte fokuserar på textens sammanhang eller syfte. Men i arbetet med storboken anser jag att de nyzeeländska lärarna lyckas plocka in dessa moment i meningsfulla sammanhang.

Barnen som alla än nybörjare får här chansen att utvecklas i sin proximala utvecklingszon tillsammans med läraren och i samspel med de andra barnen. Undervisningsmomentet ger ett bra exempel på Vygotskijs tankar i praktiken. Samtidigt kan läraren anpassa sina frågor om texten så att alla barn utmanas. Genom att ställa frågor som t ex ”Är det någon som har en katt hemma?” knyter hon an till barnens tidigare erfarenheter. På så sätt kan barnen koppla bokens innehåll till sig själva och det blir enklare att skapa en förståelse.

5.1 Slutdiskussion och didaktiska konsekvenser

I resultatet från lärarintervjuerna har jag sett flera spår av och kopplingar till ett sociokulturellt perspektiv på lärande i läs- och skrivundervisningen i Nya Zeeland. De centrala moment och tankegångar kring läs- och skrivundervisningen lärarna formulerar i sina svar går tydligt att koppla till en sociokulturell teori om lärande. Lärarna uttrycker en övertygelse om det positiva i att kombinera olika teorier om läs- och skrivutveckling. Samtidigt är de ödmjuka och inser att även deras undervisningsform har sina brister, och att det verkligen är en utmaning att nå alla barn. Det förvånar mig en del att det inte framkommer mer om barns lärande i samspel i lärarnas svar från mina intervjuer. Samspelet känns centralt i läs- och skrivundervisningen och jag tror inte lärarna skulle säga emot mig, men kanske är det så naturligt för dem att de inte tänker på det.

Att förstå Nya Zeelands läs- och skrivundervisning mot bakgrund av den sociokulturella teorin är egentligen inget specifikt för Nya Zeeland. Om man läser svenska läroplanen finns där också tydliga spår av ett sociokulturellt perspektiv. Skillnaden som jag ser det är hur undervisningen utformas, och huruvida läroplanens vackra visioner efterlevs. Tyvärr måste jag säga att mina erfarenheter säger mig att läs- och skrivundervisningen i svenska skolor fortfarande ofta bygger på en mer traditionell syn som snarare grundar sig i kognitivistiska tankar. Jag upplever det som att det finns en utbredd vänta-och-se-attityd som innebär att man ser barnets utveckling som något som primärt sker inifrån och är biologiskt, vilket inte påverkas så mycket av yttre faktorer. Lär sig barnet inte läsa tragglar man med bokstäverna lite till och lärare har inte alltid kunskaperna att förändra sin undervisning för att bättre tillmötesgå barnet. Liberg (2006) menar att barn som inte lär sig läsa ibland möter fel åtgärder i form av kompensatoriska uppgifter med syftet att fylla elevens kunskapsluckor. Istället förespråkar hon att man ska ta hänsyn till andra faktorer som elevens samspel med andra, val av text och den lärande situationen.

En stor skillnad i sättet att undervisa jämfört med Sverige är att alla lärare använder sig av samma metoder i Nya Zeeland. Oberoende av vilken skola man besöker kommer man att möta liknande arbetssätt vad gäller läs och skrivundervisningen. Jag, som ny lärare, skulle tycka det vore en otrolig trygghet att ha den undervisningsstrukturen, eftersom man samtidigt vet att den bygger på forskning och är ett väl beprövat sätt att lära barn att läsa och skriva. Sedan är det självklart en otrolig tillgång för lärare på Nya Zeeland att de får material och läromedel gratis från utbildningsministeriet. Deras läromedel i form av nivågraderade läseböcker verkar vara ett ovärderligt stöd för lärarna. Det var spännande att se hur effektivt de kan möta alla barn på deras nivå och ge dem utmaningar som helt stämmer överens med det stadium där barnen befinner sig.

Sammanfattningsvis visar Nya Zeelands läs- och skrivundervisning hur bra det kan bli när olika teorier om läs- och skrivutveckling kombineras. Jag ser det som en fördel istället för att låsa sig till en teori kring barns läs- och skrivutveckling, vilket jag har fått uppfattningen ofta varit fallet i Sverige. Min handledare uttryckte när vi diskuterade min uppsats att man redan på 60-talet, då hon gick sin utbildning, diskuterade del- eller helordsmetodens vara eller icke vara. Kurser jag läst under min lärarutbildning kring läs- och skrivutveckling innehöll föreläsningar grundade i de båda teorierna och det märktes tydligt vilken spänning som finns företrädarna emellan. Vi studenter hamnade oundvikligen i en situation där vi funderade kring vilken teori man föredrog. Jag anser dock inte att man kan välja en utan att det definitivt är en fördel att kombinera teorierna, vilket säkerligen vissa lärare gör i Sverige idag, men kanske inte lika medvetet som jag såg lärarna i Nya Zeeland göra. Tack vare den tydliga struktur som

finns i Nya Zeelands läs- och skrivundervisning verkar lärarna otroligt medvetna om vad de håller på med. Där anser jag att svenska lärare har mycket att lära. Visst är det ett förtroende som säkert många uppskattar att man som lärare i Sverige kan välja läromedel och undervisningsmetod för sin läs- och skrivundervisning. Men jag funderar på om inte svenska skolan skulle tjäna på att lägga mer tid på utvärderingar kring vilken metod och arbetssätt som faktiskt ger bäst resultat och uppmuntra fler lärare att arbeta utifrån den modellen. Enligt medias rapporter finns det bevisligen en grupp elever som lämnar skolan utan att ha tillräckliga läs- och skrivkunskaper. Så länge det är så måste vi hela tiden fundera kring hur undervisningen kan förbättras och bli mer effektiv så att alla barn verkligen ges möjligheten att lära sig läsa och skriva.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Besöket i Nya Zeeland var spännande och gav många uppslag till fortsatt forskning. Det skulle vara intressant att undersöka hur klassrumsmiljön påverkar barnens lärande. Störs barn med koncentrationssvårigheter av de välfyllda väggarna och många olika färgerna på möbler, mattor och väggar? Det skulle också vara intressant att studera Nya Zeelands läs- och skrivundervisning ur ett genusperspektiv och se om det finns skillnader mellan flickor och pojkars prestationer.

6 Referenser

Bok

Carlgren, Ingrid (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ellmin, Roger & Birgitta (1997). *Nya Zeelands skola – sätt att lära, sätt att tänka*. Stockholm: Liber.

Johansson, Bo & Svedner, Jan Olov (2001). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Johansson, Vasberg, Agneta (svensk text) (2001). *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Bonnier utbildning.

Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God Läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004). *"Än bok på bodät en gledje": om läs- och skrivlärande förr och nu*. IPD-rapport 2004:05. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Ministry of Education (2003). *Effective Literacy practice in years 1 to 4*. Wellington: Learning Media.

Ministry of Education (1994). *English in the New Zealand curriculum*. Wellington: Learning Media.

Ministry of Education (2002). *Ready to read teacher support material – Early levels*. Wellington: Learning Media

Myrberg, Mats (red) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Specialpedagogisk rapport Nr 14. Göteborgs Universitet. Institutionen för specialpedagogik. (andra upplagan). Göteborg.

Lundberg, Ingvar (1989). *Språkutveckling och läsinlärning* i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Sandström, Kjellin, Margareta. (2004). Värnamo: Ekelunds Förlag AB.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Internet

Skolverket. *PISA 2003 Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration*. Edita Stockholm. 2004

Texten hämtades på www.skolverket.se 2006-11-08

Skolverket. *Sammanfattning av PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm. 2001.

Texten hämtades på www.skolverket.se 2006-11-08

Skolverket (2000). *Kursplan i svenska*.

Texten hämtades på www.skolverket.se 2006-12-27

Bilaga 1

Intervjufrågor

- 1) Vilka teorier kring barns läs- och skrivutveckling fick du med dig från din lärarutbildning?
- 2) Hur uppfattar du att barn lär sig läsa och skriva?
- 3) Vilka faktorer påverkar läs- och skrivutvecklingen hos ett barn?
- 4) Hur gör du för att lära ett barn läsa och skriva?
- 5) Kan du beskriva några centrala moment i din läs- och skrivundervisningen?
- 6) Krävs något speciellt material i din läs- och skrivundervisning?
- 7) Kan du beskriva hur du arbetar med storboken? Vilka moment övas där?
- 8) Kan du se några brister i den läs- och skrivundervisning som bedrivs?
Finns det några barn som du anser har det svårare att utvecklas i din läs- och skrivundervisning?